

כוח דיסציפלינרי ואתיקה של העצמי בבית הספר: על תרומתו של פוקו למחשבת החינוך

שילה שיינברג

בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

הקדמה

פוקו נחשב לאחד ההוגים המרכזיים במחשבת המערבית בשלהי המאה ה-20. גם אם אין מסכימים עם העמדה הפוסט-סטרוקטורליסטית, או שמא הפוסטמודרנית, המצויה בכתביו, או לחלופין מצביעים על הקשיים ועל הסתירות שאליהם עבודתו נקלעת, עדיין אין ספק כי לרעיונות שהגה ולשיטת הניתוח הביקורתית שפיתח השפעה עצומה על תחומי מחשבה רבים בימינו, החל מהיסטוריה, פילוסופיה ולימודי תרבות, וכלה בסוציולוגיה ופסיכולוגיה. פוקו פעל כהיסטוריון, אולם הגדיר את ההיסטוריה שכתב "גנאלוגיה של ההווה" (Foucault 1984, 343), וסבר כי תפקידו כאינטלקטואל הוא לתשאל, באמצעות גנאלוגיה זו, את הפתרונות שאנו מעלים בהווה לשאלות קיומנו, ולהצביע על הסכנות הכרוכות בפתרונות אלו. בדרך זו של תשאל והטלת ספק, ולא בדרך של הצגת פתרונות, יש להביא למחשבה על התנגדות ושינוי.

נטייה ביקורתית זו, שלוותה בהימנעות או בהתחמקות עקבית מכל מחויבות להצעה מפורשת של תיאוריה חלופית, היא אחד הגורמים לקושי לדון בפוקו בהקשר החינוכי. השיח החינוכי, כמו השיח הפוליטי, אינו יכול להסתפק בלשון של ביקורת. הוא מחייב מעבר מלשון הביקורת אל "לשון האפשרויות" (כהגדרתו של ג'ירו), היינו הבניה מחדש, בעקבות הביקורת, של מטרות ונהגים אלטרנטיביים המועדפים מבחינת החינוך (Giroux and Aronowitch 1985). לכך יש להוסיף את הקושי הנובע מניגודי השיח: הנחות היסוד של החינוך המצוי מושגות על מה שפוקו מכנה עקרונות השיח ההומניסטי של הנאורות, ואילו משנתו של פוקו מערערת על הנחות יסוד מרכזיות של שיח זה. הניסיונות לגשר בין עולמו הביקורתי והמורכב של פוקו לבין עולם החינוך רצופים אפוא קשיים, ולא ייפלא אם בקרב אנשי החינוך יש השואלים את עצמם איזו "תועלת" יש בו (Roth 1992, 683, 694), ואף נוטים לייחס לו תרומה שלילית (למשל, סיגד 1998, 13).

על אף קשיים אלו, נראה לי שיש "תועלת" בניסיון לשוב ולבחון את מעשה החינוך בן-זמננו מבעד למשקפת של פוקו, וזאת משלוש סיבות לפחות: ראשית, משנתו מציבה

זווית ביקורתית שונה מן המקובל, המאפשרת להתבונן בתפקיד של החינוך הבית-ספרי ומעלה הסבר אלטרנטיבי להגיונותיו. שנית, ממשנתו של פוקו משתמעת ביקורת מפורשת על תיאוריית החינוך הליברלי-הומניסטי, שמהווה עדיין תפיסה מנחה בשיח החינוכי בימינו. שלישית, רוב המאמרים החינוכיים הדנים בפוקו נוטים גם כיום להדגיש את התפיסה הנגטיבית של הכוח כדיכוי, המופיעה בספריו המוקדמים, ומתעלמים משינויי הדגש הקונספטואליים והנורמטיביים שחלו בעבודתו המאוחרת, כפי שעולה מכתביו ומהראיונות עמו. שינויי דגש אלה מסייעים לא רק להפריך פירושים אנטי-רציונליסטיים ודטרמיניסטיים של משנת פוקו, אלא מאפשרים גם, לדעתי, להפיק ממשנתו מסרים "חיוביים" לגבי החינוך.¹ מאמר זה בא לשוב ולבחון את שאלת התרומה של משנת פוקו לשיח החינוכי, לא במטרה לעשות צדק תיאורטי עם משנתו, אלא כדי להצביע על האפשרות להפיק ממנה, ובייחוד מזו המאוחרת, מסרים פרודוקטיביים לגבי החינוך כיום. בחלקו הראשון ידגים המאמר את תרומתו הביקורתית של פוקו על ידי דיון בשני רעיונות מרכזיים: דימוי בית הספר כאתר דיסציפלינרי וביקורת על הנחות היסוד של שיח החינוך הליברלי-הומניסטי. בחלקו השני ידון המאמר באפשרות לייחס לפוקו עמדה נורמטיבית חיובית, ויצביע על אלמנטים מסוימים בכתביו האתיים ובמאמריו המאוחרים שניתן לעשות בהם שימוש חינוכי פרודוקטיבי. בחלק זה אני מציעה פרשנות משלי לעמדתו של פוקו בשאלת האוטונומיה של הסובייקט. החלק השלישי יתמקד בארבעה רעיונות, שלדעתי יש עניין לדון בהם בהקשר המקומי: התנגדות, חשיבה ביקורתית, תפקיד המורה ו"הדאגה לעצמי". אף כי אין מדובר בהפקת אסטרטגיה אלטרנטיבית כוללת – דבר שפוקו, לשיטתו, אינו יכול לספק – אלא בחשיבה על שינויים תלויי-הקשר ונושא בפרקטיקה העכשווית, עדיין יש בכך משום תרומה מסוימת ללשון האפשרויות של החינוך.

א. תרומתו הביקורתית של פוקו

1. ביקורת הפרקטיקה: בית הספר כאתר של כוח דיסציפלינרי
משנתו של פוקו תורמת תרומה ביקורתית חשובה למחשבת החינוך בכך שהיא מזמינה אותנו להתבונן בחינוך בבית הספר מזווית ראייה חדשה, המעוגנת בתפיסה הייחודית של פוקו על אודות כוח/ידע. על פי תפיסה זו, בית הספר הוא אחד האתרים הדיסציפלינריים העיקריים של החברה המודרנית, והוא משמש גורם מרכזי בכינון הסובייקטיביות של הפרט ובמשטורה. פוקו אמנם אינו עוסק באופן מעמיק בבית הספר ובגנאלוגיה שלו, כפי שהוא עוסק במוסדות כמו בית הסוהר או הקליניקה הרפואית, אולם הוא מצביע על בית הספר כעל אתר דיסציפלינרי מובהק, שהשפעתו ניכרת על כל אדם, והוא אף מתאר בפירוט את

¹ ניסיון זה מצטרף למהלכים דומים שנעשו בספרות הפמיניסטית בשני העשורים האחרונים ובפדגוגיה הביקורתית של הנרי ג'ירו, המבקשים להעניק פרשנות פרודוקטיבית למשנתו של פוקו.

פרקטיקות השליטה הנהוגות בו (Foucault 1991a, 218). לתפיסתו, המטרה העיקרית של החינוך בבית הספר היא לאו דווקא העברת ידע או "שחרור" אנשים בעזרת הנחלת ידע, אלא "נורמליזציה" ועיצוב הסובייקטיביות של הפרט, תוך הכפפתה לנורמות ששואבות את הלגיטימציה שלהן מידע מדעי. בית הספר, לפי פוקו, מסייע אמנם להגברת היכולות של התלמידים ולעיצוב יחידים המתפקדים היטב, אולם בה־בעת הוא גם מכונן להבטיח את היותם "גופים צייתנים" ו"נשמות ממושמות" (שם, 138).

פוקו אינו מחדש בהציגו את החינוך בבית הספר כדכאני. קדמה והקבילה לו מסורת ארוכה של ביקורת מרכזיסטית, שהציגה את החינוך בחברה הקפיטליסטית כמנגנון דיכוי אידיאולוגי המופעל על ידי המדינה. הביקורת המרכזיסטית ראתה את תוכנית הלימודים בבית הספר כאמצעי לשעתוק יחסי חברה בלתי שוויוניים.² ביקורתו של פוקו מתייחדת בכך שהיא מעגנת את התיאור של הפרקטיקות הנהוגות בבית הספר בניחות השיח המוסדי של בית הספר, המהווה "שדה" במרחב השיח האפיסטמי־דיסציפלינרי של התקופה המודרנית. ביקורת זו מייחסת את הגיונו הדכאני של בית הספר לא למניפולציה מעמדית או לקידום אינטרסים פרטיקולריים מסוימים, אלא לגורם כללי, בלתי אישי: הרציונליות הפוליטית, שהתפתחה בחברה המערבית בעידן המודרני כמענה לצורך של הממשל ביעול החברה. רציונליות פוליטית זו באה לידי ביטוי בפרקטיקות דיסציפלינריות, שהגיון אינו יכול להיות מוסבר באופן בלעדי על ידי הכוונות של "מוסדות", "תיאוריות", "אידיאולוגיות" או "קונספירציה מעמדית" (Foucault 1984, 60–61). הצורך של המדינה המודרנית למשול ביחידים ולדאוג לאוכלוסייה כמכלול — וזאת שלא באמצעות הפעלת כוח פיזי גס מלמעלה — הניב שיטות וטכנולוגיות מתוחכמות של "טוטליזציה ואינדיבידואליזציה", המייצרות כוח/ידע ומיישמות אותו על מנת לעצב את הסובייקטיביות של הפרט המודרני כיחיד בעל יכולת מוגברת, אך גם כיחיד הנתון לשליטה.

פוקו מתאר בפירוט רב את האופן שבו הטכנולוגיות הדיסציפלינריות השונות פועלות במרחב הבית־ספרי, ובייחוד את האופן שבו הן מתווכות בגוף.³ הוא מראה כיצד היחיד נעשה לאובייקט של הפעלת כוח/ידע וליחידה הניתנת לזיהוי ולשליטה, באמצעות השימוש בטכנולוגיות דיסציפלינריות שונות: אסטרטגיות של צפייה פנאופטיקונית בתלמידים (Foucault 1991, 195); טכניקות שונות של חלוקת גופים בחלל (הפרדה לכיתות וקביעה של מקומות ישיבה מוסדרים) ובזמן (הנהגת מועדים קבועים וסימונים להתחלת שיעורים ולסיומם); הכתבת תנועות (למשל, איסור על קימה ועל הליכה חופשית); וצורות שונות של מיון, קטלוג וחלוקה לקבוצות. האסטרטגיות והטכניקות הללו, הזוכות ללגיטימציה מטעם מדעי החינוך, מופעלות בחיי היומיום של בית הספר בלי שמשמעותן הדיסציפלינרית תהיה גלויה. תיאוריית הכוח/ידע של פוקו מבקשת לחשוף את המשמעות הזו ואת הבעייתיות

² לביקורת ברוח זו ראו, למשל, Bourdieu and Passeron 1977; Althusser 1971.

³ אחד המאפיינים של משנת פוקו הוא הדגשת המרכזיות של הגוף (כולל רגשות, דימויים ומיניות) כמימד של הסובייקטיביות של הפרט וכמושא להפעלת כוח דיסציפלינרי.

שלה, ולהצביע על האופן שבו בית הספר, כאחד מאתרי הממשל והשיטור המרכזיים של החברה המודרנית המנרמלת, פועל בעזרת הפרקטיקות הללו לעיצוב זהותו של הסובייקט ולהכפפתה. הוא עושה זאת על ידי הבניה של שדה הפעילות האפשרי הפתוח בפני הסובייקט והגבלת יכולתו בהתאם לעיקרון של הנורמלי. אחת הפרקטיקות המרכזיות בהקשר זה היא הבחינה (examination), ש"משלבת טכניקות של צפייה היררכית ושיפוט מנרמל", ומהווה דגם מובהק של ההתכה בין כוח לידע, המאפיין את הטכנולוגיות הדיסציפלינריות (שם), 4.(184)

השפעתה של הבחינה איננה חיצונית בלבד. יעילותה וגם ערמומיותה כאמצעי של שליטה נעוצים בכך שהיא מהווה למעשה טכנולוגיה של העצמי. הבחינות ונוהלי בית הספר מביאים את הילד להפנים ולתרגל את ההערכה הנובעת מהם לגבי יכולתו; הילד מזהה כ"אמת" על עצמו את מה שאיננו אלא תוצאה של שיפוט מנרמל, והוא מגביל את ציפיותיו ואת בחירותיו בהתאם. בדרך זו הופך הילד, מבלי יודעין, לשותף פעיל בתהליך משטור האינדיבידואליות, ולמסייע בהכפפת זהותו שלו.⁵

תחום בית-ספרי נוסף שבו הטכנולוגיה הדיסציפלינרית באה לידי ביטוי הוא תחום המשמעת והסמכות בכיתה. ניתוחו של פוקו מראה כיצד שינויים שחלו ברצינות הפוליטית המודרנית השתקפו גם בתחום זה והשפיעו עליו. כך, למשל, במקום השימוש המסורתי בנוהגי משמעת גלויים וחיצוניים – המקל, הרצועה וההוקעה – הממוקדים במורה כמקור סמכות מוסרית ודתית, בית הספר המודרני משתמש בפרקטיקות של משמעת ושליטה שהן ליברליות ומתוחכמות יותר. פרקטיקות אלה, המוצגות כיום כפרקטיקות של ניהול (management), הן חבויות, אך יעילות לא פחות. הן מתאפיינות בהיותן ורביות, מבוזרות בין כמה שותפים (המורה, התלמיד, המינהלן, העובד הסוציאלי ומומחים אחרים), שיפוטיות מעצם טבען, ושואבות את הלגיטימציה שלהן מן המומחיות ומהסטנדרטים המכוננים על ידי מדעי ההתנהגות. לדידו של פוקו, פרקטיקות אלה דכאניות לא פחות מן הקודמות, ועוצמת הכוח הדיסציפלינרי שהן מפעילות גדולה יותר.

⁴ לדעת קייט הוסקין, ה"בחינה" היא מושג מפתח במשנתו של פוקו, לא פחות ממושג הדיסציפלינה. שני המושגים לקוחים מעולם הפדגוגיה, ומעידים לדעתו על כך שפוקו הוא למעשה מחנך נסתר, המכליל באופן בלתי תקף ממבנה פדגוגי מסוים למצב החינוכי והחברתי בכללותו (Hoskin 1990, 29).

⁵ לאחרונה אנו עדים לניסיונות שונים בארץ ובעולם להביא לפיחות במעמדה של הבחינה המסורתית, וליצור שיטות של הערכה אלטרנטיבית, שאף קיבלו את ברכתו של משרד החינוך (חוזר המנהל הכללי, כ, תשנ"ו). שיטות אלה מאפשרות לתלמיד לבטא את יכולתו במשימות חלופיות, ומזמינות אותו ליטול חלק פעיל וביקורתי בתהליך ההערכה שלו עצמו. בשיטות אלה יש אמנם ברכה בתרומתן להגברת המוטיבציה והעירנות הביקורתית של תלמידים ומורים; ואולם, בעקבות פוקו, יש להזהיר מפני אופטימיות יתרה. היות שהגיוןן של שיטות אלו אינו עולה בקנה אחד עם ההגיון הדיסציפלינרי, יש לשער כי השפעתן תהיה שולית או קוסמטית בלבד. כל עוד משטר של בחינות בגרות ובחינות חיצוניות שליט במרחב הבית-ספרי, וכל עוד אין שינוי בתפיסה של מטרות ההערכה ודרכי ההוראה, ספק רב אם לפרקטיקה של הערכה אלטרנטיבית יש סיכוי להשתרש.

האם אפשר לקיים מערכת בית-ספרית ללא בחינות וללא משמוע? האם כדי להימלט מעריצותה של הבחינה עלינו לשאוף להקמת בתי ספר פתוחים בנוסח סמרהיל, שבהם אין משטר של בחינות, או להגיע למסקנה האנרכיסטית של איבן איליץ (Illich), שיש להכריז על "מות בית הספר" ולהקים במקומו בורסה חופשית של מיומנויות? שאלות אלה נוגעות ללשון האפשרויות, שתידון להלן. כפי שנראה, פוקו מתנגד לתוכניות כוללניות המתעלמות ממרחב השיח ומהפרקטיקות הדיסציפלינריות שבהם הן מעוגנות, ואינן קשובות לתוצאות הפעלתן. במקום זאת, הוא מציע למקד את המאמצים בניסיונות תלויי-הקשר וקצרי-טווח, שבאים לצמצם את תלותו של היחיד בקביעה המערכתית ולהקנות לו מעורבות ושליטה גבוהות יותר בקבלת ההחלטות.⁶

טענתו של פוקו היא אפוא שבית הספר המודרני, למרות הנהלים הליברליים הנוהגים בו, ממשיך למלא ביעילות את תפקידו כאתר דיסציפלינרי וכאמצעי נרמול בחברה בת-זמננו. מדובר לא רק בטכניקות של שליטה, אלא בתהליכים של כינון והכפפה של זהויות: זהותו של המורה כ"מנהל" הכיתה או כטכנאי של ידע,⁷ וזהותו של התלמיד כקשה-הסתגלות או כ"טעון-טיפוח". קיומם של הגיונות משמוע מסוג זה יכול אולי להסביר מדוע בית הספר, למרות ניסיונות רבים לרפורמה, אינו משתנה באופן מהותי, ומדוע המאמצים להביא ליתר שוויון בבית הספר אינם נושאים פרי (Ryan 1991, 2). אפשר גם להראות כיצד תוכניות רפורמה פרוגרסיביות, המחויבות להרחבת האוטונומיה של התלמיד, של המורה ושל בית הספר, נושאות עמן טכנולוגיות משמוע משלהן, שהן לעתים מקיפות וחודרניות עוד יותר.

2. ביקורת שיח החינוך הליברלי: הבנה עצמית חסרה

הביקורת על החינוך הליברלי המשתמעת ממשנתו של פוקו מעוגנת בביקורתו הרחבה יותר על הנחות היסוד של שיח הנאורות הליברלי-הומניסטי. ביקורת זו של פוקו, המהווה צד בוויכוח המתמשך בין העמדה המודרניסטית לזו הפוסטמודרניסטית, היא מן המפורסמות ואין צורך להרחיב בה כאן (Habermas 1987, ch. 9–10). בהקשר הנוכחי אתייחס בקצרה לשלושה תחומים שבהם משנתו של פוקו מערערת על ההבנה העצמית של תיאוריית החינוך הליברלי: בתחום התפיסה הכוללת של יחסי כוח/ידע/אמת, בתחום היעדים ובתחום

⁶ דוגמה לכך אפשר למצוא, למשל, בדיונו של פוקו במערכת הביטוח הלאומי בצרפת. על אף הביקורת החריפה שהוא מותח על יחסי התלות והשוליות שמערכת זו יוצרת, אין הוא דורש לבטלה, אלא דן באמצעים שיסייעו להעניק ביטוח שיענה ככל האפשר על תביעותיהם של היחידים לאוטונומיה. בין האמצעים להשגת היעד הזה הוא מונה, למשל, את הניסוי המתמיד בשטח; את תהליכי הביזור, שמביאים לצמצום המרחק בין מרכזי קבלת ההחלטות לבין היחידים התלויים בהם; את יידוע היחידים לגבי ה"רציונליות" של המערכת (כדי שיוכלו "למצוא את עצמם" ולהיות שותפים בתהליך קבלת ההחלטות); ובמיוחד את העבודה האינטלקטואלית שיש לעשות באשר למערכת המושגית השלטת, כדי שאפשר יהיה לדמות את השינוי המבוקש במונחים חדשים (Foucault 1988, 159).

⁷ לתיאור טכנולוגיות משמוע המופנות כלפי המורים, ראו King 1997.

האמצעים. קיימות כמובן גירסאות שונות של חינוך ליברלי, אך נראה לי שהביקורת המובאת להלן ישימה לגבי רובן.

א. *יחסי כוח/ידע/אמת*. פוקו, כפי שראינו, דוחה את תפיסת הכוח של התיאוריה הליברלית המודרנית, המציגה את הכוח כניגודו של החופש, ורואה את יחסי הכוח כדבר שאפשר וראוי להשתחרר ממנו. התיאוריה הליברלית, הן בגילוייה החברתיים-פוליטיים והן בביטוייה החינוכיים, לוקה לדידו בחוסר מודעות לאופן שבו יחסי הכוח מחלחלים בכל מארג החיים החברתיים, ומתעלמת מן האילוצים של הממשל המודרני, החייב להפעיל טכניקות של משטור האינדיבידואליות כדי לשלוט באוכלוסייה ללא התערבות ישירה. העדר המודעות מאפשר לתיאוריה החינוכית הליברלית לשרטט דימוי פיקטיבי של תהליך חינוכי חף מיחסי כוח/ידע, מנוטרל מהשפעתם של תנאים היסטוריים ומקומיים ובלתי תלוי בהכונה של המערכת, שמשמשת למעשה, על פי פוקו, "כלי פוליטי לקיבוע או למיתון השליטה על השיח ועל הידע והכוחות הכלולים בו" (Foucault 1972, 227).

ביקורת זו חלה לא רק על תיאוריות חינוך ליברליות מובהקות כמו אלה של פיטרס, הירסט ואדלר, המציגים את החינוך כתהליך ניטרלי של הומניזציה של הילד באמצעות תוכני הדעת והתרבות, תהליך המתבסס על קריטריונים אובייקטיביים, שתכליתו השגת אוטונומיה אישית.⁸ היא חלה, לדעתי, גם על תיאוריות ליברטרניות-רדיקליות כמו זו של ניל (Neill), המשרטטת הוויה בית-ספרית שבה הילד יכול להתפתח באופן חופשי ולממש את מהותו הייחודית מבלי שיהיה נתון ללחצים המעצבים והמעוותים של הסביבה החברתית (שיינברג 1999, 55). באופן פרדוקסלי, אפשר להחיל את הביקורת הזו של פוקו גם על תיאוריות חינוכיות עדכניות, המייצגות תפיסות של השמאל הליברלי ושל הפדגוגיה הביקורתית, והמקבלות באופן עקרוני את תפיסת הכוח/ידע ואת תפיסת הסובייקט של פוקו. הנטייה של תיאוריות אלו להתמקד בערעור על צורות בלעדיות ומוגמרות של הפעלת כוח שתלטנית, והאמונה שלהן באפשרות להפוך את בית הספר למתחם של "רב-תרבותיות משחררת שממנה תצמח גם הבשורה של שחרור חברתי כללי" (גור-זאב 1996, 80 ואילך), לא רק מובילות לחוסר עקביות תיאורטית, אלא גם מגבירות את הסכנה שתיאוריות אלו, הגם שהן חתרניות באופיין, תהפוכנה לגורם המחזק את אחיזתה של המערכת הדיסציפלינרית במקום לערערה (שם, 86-87).

ב. *תחום היעדים*. באופן מפורט יותר, ממשנתו של פוקו משתמעת ביקורת כלפי מושג היעד או האידיאל המנחה של החינוך הליברלי הקלאסי: טיפוחו של האדם האוטונומי הרציונלי, כפי שהוא מוגדר בשיח הנאורות. פוקו אינו רואה בתפיסה זו ייצוג של ממשות אוטולוגית, אלא "המצאה" של השיח המודרני הקרטיזיאני/קאנטיאני, שביקש להציב את האדם, במקום האלוהים, כסובייקט של הידיעה והאמת. במקום התיאוריה העל-זמנית של התבונה והדימוי האוטרקי של הסובייקטיביות, פוקו מדגיש כאמור את האופי המכוון של משטרי כוח/ידע

⁸ ראו למשל Peters 1965; Hirst 1974; Adler 1982.

ואת ההבניה ההיסטורית של האישיות. המטרה של מחקריו הגנאלוגיים היא, לדבריו, "ליצור היסטוריה של האופנים השונים שבהם, בתרבותנו, בני אדם נעשים לסובייקטים" (Foucault 1982, 208). מחקרים אלה מסייעים לדידו לשלול את התפיסה של אוטונומיה כטבע או כמהות נתונה אפריורית, ולבטל את הציפייה לכך שהיחיד (והלומד) יבקר ויעריך את תוקפם של תביעות וטיעונים העומדים בפניו, באופן בלתי תלוי בהשקפת עולם או בהפנמה של מערכת המשמעויות והדימויים, המובנית למעשה על ידי משטרי כוח/ידע.

החינוך הליברלי, על רוב גירסאותיו, רואה באידיאל של טיפוח אדם אוטונומי, כפי שתואר לעיל, יעד מרכזי של העשייה החינוכית. הביקורת של פוקו מערערת על אופן ההמשגה של יעד זה ועל האסטרטגיה של הימנעות מאינדוקטרינציה המובילה להגשמתו. ההתכוונות החינוכית לטיפוח האוטונומיה אינה יכולה להתעלם מן העובדה שהסובייקטיביות של הילד תמיד כבר מעוצבת על ידי מערכות של כוח/ידע, וגם פיתוח היכולת שלו להפעיל שיפוט ביקורתי נסמך על הפנמה מוקדמת של מבני שיח וסכמות מכווני משמעות. זו כנראה הסיבה לכך שפוקו טוען, כי בנושא הפדגוגיה והכוח הוא מסופק אם הנהגה עצמית מביאה לתוצאות הטובות ביותר; אדרבה, "שום דבר אינו מוכיח שגישה זו אינה מהווה מכשול" (Foucault 1984, 379). נקודת המוצא של חינוך המבקש לסייע לטיפוח אוטונומיה אישית צריכה להיות תודעה של גבול, ולא הנחה של חופש מוחלט (Foucault 1977, 35, 36). כאשר פרויקטים חינוכיים ממשיכים להניח את קיומו של סובייקט אוטונומי, הם מתקשים לזהות ולבקר את הדרכים המתוחכמות שבהן הכוח מופעל להבניית הסובייקטיביות המחוננת. החינוך הליברלי חוטא אפוא בחוסר מודעות לתנאי האפשר של המאבק על אוטונומיה אישית. הוא יוצר (בשוגג או במתכוון) אשליה של חינוך המכוון להרחבת טווח החירות האישית של הילד, בעוד שבפועל הוא עלול להוביל להמרה של צורת שליטה חברתית אחת באחרת, ולהגברת יכולתה (הסמויה) של המערכת למשטר את האינדיבידואליות.

ג. *תחום האמצעים*. הביקורת של פוקו חלה גם על תפיסת האמצעים של החינוך. כפי שנראה להלן, הוא אינו שולל את ההנחלה המסודרת של תוכני הדעת לילד, אולם הוא ידחה מכל וכל את התפיסה המעניקה לתכנים מעמד אובייקטיבי ואוניברסלי, ומגדירה את תהליך הקנייתם כתהליך המאפשר לילד לממש מהות אנושית מופתית ואוטונומיה אישית (לם 2000א, 241). ביקורת ברוח דומה חלה גם על גירסאות פרוגרסיביות של החינוך הליברלי, שלפיהן יש להשתית את ההתערבות החינוכית על צורכי ההתפתחות של הילד ועל והאינטרסים שלו, כדרך המלך למימוש טבעו האנושי של האדם. הטענה המרכזית העולה ממשנתו של פוקו בהקשר זה היא שמה שמוגדר כצרכים התפתחותיים או כאינטרסים של הילד הם למעשה תצורות של הטכנולוגיות של העצמי, המשקפות לא את ה"טבע", אלא את ההערכה ה"מדעית" לגבי מהי התפתחות נורמלית. הקושי מבחינתו מצוי לא רק בשילוב בין תיאור להערכה, המאפיין את הדיון בצרכים ובאינטרסים – דבר שרוב אנשי החינוך הליברלי היו מודעים לו (Dearden 1968, 14–24) – אלא גם בהפקת נבואות המגשמות את עצמן. קביעה של צרכים ואינטרסים התפתחותיים, המכוונת על פי

הדימוי המדעני (scientific) של "האדם הנורמלי", יוצרת מערך של ציפיות המשתקפות ומתורגלות בנהליו של בית הספר. כך, למשל, ולרי ולקרדיין, שמבקרת בעקבות פוקו את מושג "הילד המתפתח", טוענת כי מה שנחשב בחינוך הפרוגרסיבי לטבעי ולנורמלי בהתפתחותן של ילדות קטנות הוא למעשה פיקציה, שמקורה ב"פנטזיות המעוגנות עמוק במושגים של העולם החברתי לגבי נשיות וגבריות, פיקציות המגשימות את עצמן כאשר הן נחקקות באמצעות פרקטיקות בעלות עוצמה ומבנים דיסציפלינריים כמו בית הספר" (Walkerline 1990, 117). בין ה"פיקציות" מסוג זה אפשר למנות, למשל, את התדמיות והסטריאוטיפים השונים המופיעים בספרי הלימוד. רק לאחרונה פורסמו בישראל ממצאים של ועדה שבחנה את הנושא בעבור שרת החינוך, ונתברר כי 96% מספרי הלימוד בישראל נגועים בסטריאוטיפים מגדריים, וכי בשנים האחרונות חלה אף הרעה בתחום זה.⁹ אין ספק ש"חקיקה" מעין זו מסייעת לכינון דימוי מפלה של האשה בסובייקטיביות של הישראלית (המצויה(ה)), והוא הדין לגבי דימויים של ה"אחר" הלאומי בספרי לימוד ישראליים ופולסטיניים. גיימס מרשל מייצג כיוון מחשבה ביקורתי אחר, המתבסס אף הוא על משנתו של פוקו. מרשל טוען כי הרפורמות הניאו-ליברליות הנערכות כיום בחינוך במדינות רבות בחברה המערבית מתבססות על מה שהוא מכנה ההיגיון של "בוסנו-כוח",¹⁰ הפועל באמצעות טכנולוגיות של עצמי לעיצוב סוג מסוים של סובייקט, שבחירתו ודגמי התנהגותו מכוונים מראש. סובייקט זה, המתואר כ"בוחר האוטונומי החופשי", חי בסביבה שבה הכלכלי מתאחד עם החברתי (הסביבה המידענית של הקפיטליזם המאוחד), ומתבקש להפעיל באופן מתמיד בחירה בעלת אופי צרכני בין תוצרים שונים, כולל תוצרים חינוכיים כמו בתי ספר, תכנים לימודיים או רמות לימוד. לכאורה, יש כאן כוונה ליברלית להתחשב באינטרסים ובצרכים של הילד ולכבד את זכות הילד והוריו לחירות; אולם בפועל יש כאן הטעיה, המתבססת על ההנחה השגויה שצרכים ואינטרסים אלו לא "זוהמו" על ידי מניפולציות של הסביבה החברתית והכלכלית, ושהבחירות של הילד או של ההורה הן אמנם שלהם. מרשל אף טוען שהעיצוב של סובייקט מעין זה מסתייע בפרקטיקה פדגוגית המדגישה את הבחירה המתמדת, את הוראת המיומנויות ואת העיבוד החד-משמעי של אינפורמציה, וממעיטה בערך של פיתוח התובנה הביקורתית, הסולידריות החברתית והדמיון היוצר (Marshall 1996, 187). כידוע, בעשור האחרון הונהגו גם בארץ רפורמות חינוכיות מרחיקות לכת, תחת הכותרת של ביטול האינטגרציה והנהגת מדיניות פלורליסטית בחינוך. אף שרפורמות אלו ננקטו גם משיקולים

⁹ ידיעון תיכון, 24.4.2002, וכן *ynet*, 24.4.2002.

¹⁰ באמצעות השימוש במושג חדש, "בוסנו-כוח" (המובחן מן המושג ביו-כוח של פוקו), מבקש מרשל להצביע על פן ייחודי של הטכנולוגיה של העצמי המאפיינת רפורמות נאו-ליברליות בימינו. טכנולוגיה זו מכוננת דימוי של סובייקט שמוטבע בו הרעיון של הבוחר האוטונומי, סובייקט שהבחירה האוטונומית הופכת בו למעין צורה מכלילה (טוטליזציה) של הטבע האנושי. אולם אוטונומיה זו היא אשליה, היות שלדידו של מרשל מדובר כאן בהתנהגות של בחירה שהיא פתולוגית ביחס לבחירה ממשית. בחירה זו נושאת אופי צרכני, מוגבלת בנוקשות על ידי המבנים הכלכליים והמסחריים שבהם מצוי היחיד, ומכוונת כולה על ידי הרציונליות של הבוסנו-טכנוקרטיה.

כלכליים ופוליטיים, התלוותה להן רטוריקה ליברלית מובהקת, המדברת על הרחבת זכות הבחירה של ההורים והתלמידים ועל הענקת "אוטונומיה" לבתי הספר, כדי שיוכלו להיענות לצרכים הייחודיים, האישיים והתרבותיים, של תלמידיהם. הציפייה היתה ש"צעד כזה לא רק יגביר את מידת החופש שבידי המנהל בבואו לבחור את האמצעים לשיפור הישגי תלמידיו, ויגדיל את האחריות על ההישגים המוטלת על סגל בית הספר, אלא גם יסייע להרחבת אפשרות הבחירה והאוטונומיה האישית, הן ברמת המורה והן ברמת התלמיד" (ברנדס 1996, 184). אף על פי שמשנתו של פוקו גויסה כגיבוי תיאורטי להנהגת מדיניות פלורליסטית בחינוך (עידן 1990), נראה לי שפוקו עצמו היה מזהיר מפני האשליה הכרוכה בציפייה לכך שצעד (מינהלי) זה יביא לצמצום הלחץ הדיסציפלינרי או להרחבה של טווח האוטונומיה האישית של המעורבים במעשה החינוך. ואמנם, אנשי חינוך מודעים כיום לעובדה שלא כל בחירה היא בחירה אמיתית (משרד החינוך 1994; שחר 1994, 173), ולכך שהסדרים החדשים עלולים לחשוף את התלמידים ואת ההורים לצורות חדשות וסמויות של שתלטנות כמו, למשל, מצד הנהלות בתי ספר או מצד גורמים כלכליים ומסחריים כלפי תלמידים מאוכלוסיות חלשות; מצד מנהיגים של קבוצות תרבותיות מתבדלות כלפי היחידים שבקרבן; מצד הורים ונציגי הקהילה כלפי המנהל והמורים; ואולי גם מצד המנהל וצוות המורים כלפי המורה היחיד, בשם התביעה להשתלב ב"אני מאמין" המוצהר של בית הספר. נראה לי שדי בדוגמאות אלה כדי להעיד על הפוטנציאל הביקורתי הטמון במשנתו של פוקו. בהציגו את החינוך כמְבַצֵר צורה מסוימת של רציונליות פוליטית וסוג מסוים של שיח, ובתארו את בית הספר כאתר דיסציפלינרי, פוקו חושף את הבעייתיות של רבות מהנחות היסוד של החינוך הליברלי, הקלאסי והפרוגרסיבי כאחד, ומכריח אותנו לחשוב מחדש על יעדי החינוך ועל דרכיו. ביקורתו אף נותנת השראה למחקר גנאלוגי, החושף גילויי שתלטנות בתחומים השונים של החינוך. זוהי תרומה נכבדה ביותר למחשבת החינוך, אולם היא באה לידי ביטוי בעיקר בלשון הביקורת. השאלה הנוספת המתבקשת בהקשר זה נוגעת ללשון האפשרויות. האם לצד חשיפה של הטעיות ואזהרה מפני סכנות אפשר להפיק ממשנתו גם מראה-כיוון לגבי דרכי עשייה אלטרנטיביות? כדי לענות על שאלה זו, יש לדון תחילה בעמדתו הנורמטיבית של פוקו.

ב. מביקורת לשינוי: על עמדתו הנורמטיבית (האתית) של פוקו

אחת השאלות שעוררה מחלוקת רבה בין פרשניו של פוקו ומבקריו היא השאלה בדבר עמדתו הנורמטיבית. פוקו, כפי שראינו, הוא מבקר חריף של החברה המודרנית ושל נוהליה, ואף השתתף במאבקים נגד תופעות של דיכוי והפרת זכויות בחברה המודרנית. עם זאת, הוא נהג להכחיש בעקביות שיש לו תיאוריה נורמטיבית, והתחמק מלהביע דעה בזכות השקפה מוסרית פוליטית מסוימת. סירובו העיקש לנקוט עמדה "בעד משהו" הביא את מבקריו לטעון שהוא ניהיליסט, או שמא מבלבל מבחינה נורמטיבית, או לחלופין שהוא "קריפטו

נורמטיביי, היינו מחויב בסתר לערכים ולאידאליים שאותם הוא תוקף בגלוי.¹¹ גם אם יש יסוד לביקורת אחרונה זו, דומני שאין היא יורדת לשורשי הדברים. פוקו, כפי שהעיד על עצמו במפורש, לא היה ניהיליסט וגם לא אנטי-רציונליסט (Foucault 1984, 248–249). הוא לא טען שאין סטנדרטים או נורמות, אלא שאי-אפשר לבסס אותם באופן טרנס-היסטורי, ולכן יש צורך בבחינה מתמדת שלהם ובהיבט חיצוני לתרבות המסוימת, היבט של האחר, כדי להעריכם. המסקנה מבחינתו איננה הימנעות מכינון תיאוריות או התנערות מעשייה, אלא זהירות או ספקנות קרבית והפרת הדיכוטומיה בין התיאוריה לפרקטיקה: "לעמת בכל רגע, צעד אחר צעד, את מה שאנו חושבים ואומרים עם מה שאנו עושים ועם מה שהננו" (שם). אפשר וצריך לערוך תוכניות של שינוי, אך הפרוגרמות צריכות להיות "מדויקות, ותואמות את הניתוח ההיסטורי והגישה המעשית" (פוקו 1997, 93), ולא טוטליות או מלוות באשליה שניתן להגיע למתכון של שחרור מוגמר, או שניתן לקבוע בביטחון שמדובר בקדמה.

ואולם, השאלה הקשה מבחינת ההקשר החינוכי נוגעת למעמדו של הסובייקט. מבקריו של פוקו טענו, שהדימוי של הסובייקט כחסר סובסטנציה וכצומת של יחסי כוח כמעט שאינו מותיר מקום לפעילות של היחיד כסוכן חופשי. צ'רלס טיילור, למשל, סבור כי פוקו אינו מותיר מרווח לאפשרות כלשהי של חירות או קדמה אנושית. "בסיפור של פוקו אין דרך למילוט מכוח לחירות, כי מערכות הכוח הן רציפים לחברה האנושית" (Taylor 1996, 70), ואנו יכולים לנוע רק ממערכת דיכוי אחת לאחרת. לדידו של נתן גובר, המצטט ממסקנות ספרו של סטפן בל (Ball), "פוקו רואה בסובייקט היחיד לא סוכן חופשי רציונלי שיכול לשנות מציאות, אלא היחיד נתפש אצלו כשבו בידי השיח החברתי והחינוכי שלו" (גובר 1996, 139).

פוקו עצמו אינו רואה כך את מטרת עבודתו ואת המסר שלה. אדרבה, הוא מציג את מחקריו הגנאלוגיים כ"עבודת חופש", שמטרתה "לשלול את סוג האינדיבידואליות שנכפתה עלינו במאות האחרונות" ולפתח תהליכי סובייקטיביזציה מכפיפים פחות (Foucault 1977, 92). הוא מודה שכתביו המוקדמים, המתמקדים בתיאור אתרים דיסציפלינריים, יוצרים את הרושם שהיחיד לכוד ללא מוצא בחיבוק הדוב של המערכת, אך לדידו זהו רושם מוטעה. בכתבים ובראיונות המאוחרים פוקו חוזר ומדגיש את קיומם של יחסי כוח שאינם דכאניים, המהווים, כהגדרתו, "אסטרטגיות של ממשל" ואף "משחק אסטרטגיות של חירויות", וביחוד הוא מצביע על האפשרויות להתנגד, לכונן עצמי אקטיבי ולפתח פרויקטים ספציפיים של שינוי (Foucault 1994, 11, 13).

בסעיף זה, המשמש רקע לדיון על החינוך בסעיף הבא, אני מבקשת לטעון שלמרות הסתייגותו של פוקו מכינון תיאוריות נורמטיביות, "האומרות לאחרים מה עליהם לעשות", ניתן למצוא בעבודתו עמדה אתית, המעניקה ליחיד מרחב פעולה כגורם פעיל של התנגדות

¹¹ לדיון בעמדתו של פוקו כניהיליסטית ראו, למשל, וולצר 1997, 124; להשגה שהוא מבולבל מבחינה נורמטיבית ראו Frazer 1981; ולתיאורו כ"קריפטו נורמטיבי" ראו Habermas et al. 1987, 30.

ושינוי. מעמדו האתי אפשר להפיק מסרים מסוימים לגבי העשייה החינוכית. עמדה זו באה לידי ביטוי מפורש בעיקר בכתבים המאוחרים, שבהם פוקו עוסק במה שהוא מכנה "המימד האתי של המוסריות" (Foucault 1984, 374). פוקו מבחין בין אתיקה לבין קיומם של כללי מוסר וצידוק עקרונית, והוא מעניק למונח אתיקה משמעות מצמצמת ייחודית, שאינה חלה על מכלול ההתנסות המוסרית. אתיקה היא, לדידו של פוקו, פן של כינון העצמי, "הדרך שבה אנו מעצבים באופן מכוון את החופש שלנו, התהליך שבו היחיד תוחם אותו חלק מעצמותו, שיהפוך מושא של הפרקטיקה המוסרית שלו" (Foucault 1985, 28). פעולה זו של כינון עצמי יכולה לבוא לידי ביטוי בשלושה ממדים של יחס: היחס בין היחיד לממסד, היחס בין היחיד לבין הווייתו או חייו כמכלול, והיחס בין היחיד לזולת.

התיאור של יחסי יחיד-ממסד בכתבים המוקדמים מדגיש, כפי שראינו, את אופיים החד-סטרי והמכפיף. בכתביו המאוחרים, פוקו ממתן את הטון הביקורתי הנחרץ ומשתמש במונח ממשול (Governmentality) במקום המונח כוח דיסציפלינרי לתיאור הטכניקה השלטונית (Foucault 1991b, 75). החשיבה במונחים של ממשול או הנהגה פסטורלית מאפשרת לפוקו לא רק להסביר את התחכום ואת האופי הפרודוקטיבי של הרציונליות הפוליטית של המדינה הליברלית, אלא גם להדגיש את האפשרות שיש ליחיד להתנגד להשפעה המערכתית המעצבת. "ביחסים של כוח יש בהכרח אפשרות של התנגדות, שכן אם לא היתה אפשרות של התנגדות – התנגדות אלימה, מילוט, תחבולה, אסטרטגיות הגורמות להיפוך המצב – לא היו אלו יחסי כוח" (Foucault 1994, 12).

אך מה טיבה של ההתנגדות זו, שפוקו מייחס לה ערך מוסרי? מהם תנאי האפשר שלה במרחב הדיסציפלינרי? האין היא שבה ומניחה את קיומו של סובייקט טרנסצנדנטי, שפוקו עמל כה רבות על הצגתו כפיקציה? התשובות לשאלות אלה מחייבות פריסה של תפיסת הכוח והסובייקט של פוקו, פריסה שאינה אפשרית בהקשר זה. אסתפק אפוא באזכור כמה מהמאפיינים של תפיסת הסובייקט שלו, מתוך מודעות לסכנה של פישוט יתר של נושא מורכב ושנוי במחלוקת.

כאמור, עבודתו של פוקו מביאה לפרובלמטיזציה של מושג הסובייקט המטפיזי של ההומניזם הליברלי, ומעוררת אותנו לחשוב מחדש על אופני כינון הסובייקטיביות ועל האפשרות של אוטונומיה אישית. דומני שהאלטרנטיבה שהוא מציע חוצה את הגבולות המושגיים שבין אוטונומיה להטרונומיה, ומדגישה את האופי הנסיבתי והקונפליקטואלי של הזימון לנקוט עמדת סובייקט (אוטונומי). מבחינת פוקו, הסובייקט מהווה בריבזמן צומת של כוחות מעצבים חיצוניים ושל יחסים עם האחר, ומוקד לתודעה של סוכנות עצמית (שם, 8). אף כי יש בידי הסובייקט פוטנציאל לחרוג מעבר לעצמי נתון ולצאת ממעמדו כאובייקט המעוצב בידי הכוחות המנרמלים של המערכת, האפשרות לפעול כסוכן (חופשי) או לנקוט עמדת סובייקט אוטונומית-יחסית מעוגנת במשחק המתמיד של אסטרטגיות של כוח והתנגדות, ולא בהמשכות של התודעה העצמית של הסובייקט. ההתנגדות היא תגובה רוויית-כוח, ספונטנית או רפלקסיבית, לפרובוקציה הבאה מבחוץ, להכפפה מנרמלת של

הזהות או למוקד עוול שמתגלה או נבחר אד-הוק, ולכן יש בה תמיד מעין התכה של יסודות הטרנומיים ואוטונומיים, כפי שאפשר לדעתי להסיק מן הציטטה הבאה, ומשמות הפועל שהודגשו בה:

ההתנגדות היא שמביאה את הסובייקטיביות (לא זו של אנשים גדולים אלא של כל מי שיהיה) לתחום ההיסטוריה ונותנת לה נשמת חיים, נער עבריין שם את חייו בסכנה כנגד עונשים אבסורדיים, חולה רוח אינו יכול להסכים עוד עם אשפוזו ועם הפרת זכויותיו, אומה מתנגדת לשלטון של דיכוי (Foucault 1981, 5).

ההכוונה העצמית (כפעילות של חופש) קיימת, אלא שהיא לא בהכרח מודעת או נתונה לשליטתו המלאה של הסובייקט, ונראה שאפשר להבחין בה בעיקר אחרי שהופעלה. היחס בין היחיד המתנגד (החופשי) לבין עצמו הוא אפוא יחס קונטינגנטי ופרקטי. אין מדובר בתהליך תיאורטי של חשיבה או בתודעה עצמית מלאה, אלא בפעילות, בפרקסיס, בהפעלה "גופנית" של התנגדות שיש בה מקוריות וייחוד, כלומר היא איננה רק מובנית, ובאמצעותה הסובייקט מכונן את עצמו כסובייקט.

גילויי התנגדות אלה יכולים להתבטא לא רק באקטים קיצוניים כפי שתוארו לעיל, אלא גם בפרקטיקות "מתונות" יותר, למשל בעבודת מחקר גנאלוגית כמו זו של פוקו, או באימוץ עמדה של ביקורתיות, "סירוב", "מילוט" ו"תחבולה" (Foucault 1982, 225) כלפי צורות שונות של מיסטיפיקציה אידיאולוגית ושל הכפפה מדענית הנוהגות בתרבותנו. גילויי התנגדות יכולים אולי להתבטא, כפי שמציע דה סרטו, גם בכל אותם אופני עשייה יצירתיים, "מזעריים", "המהתלים במנגנוני המשמעת ומהווים את משקל הנגד מצדם של הצרכנים או ה'נשלטים', להליכים האילמים שמארגנים את הסדר החברתי הפוליטי" (דה סרטו 1997, 17). פרקטיקות אלו מהוות "אסטרטגיות של חופש", לא משום שהן מביאות לשחרור היחיד מכבלי המערכת או לגילוי טבעו האמיתי ולמימוש, אלא משום שהן מאפשרות ליחיד ולאחרים במחיצתו להתוודע לאופי האילם והשירותי (אופי היסטורי ולא דטרמיניסטי) של ההליכים המארגנים את הסדר החברתי והפוליטי, והן מזמנות חשיבה מחדש ודינמיקה של שינוי.¹²

תחום נוסף של התנסות אתית הוא תחום היחס שבין היחיד לעצמותו או לחייו כמכלול, במה שפוקו מכנה פרקטיקה של "דאגה לעצמי" וגם "אסתטיקה של קיום". רעיון זה מתבסס על מחקריו הגנאלוגיים בבעיות המיניות ביוון הקלאסית ובטקסטים יוונים ולטיניים מן המאות הראשונה והשנייה לספירה. פוקו טוען שברעיון הקלאסי של "דאגה לעצמי" יש אלמנטים שעשויים להועיל לאדם המודרני, עתה מש"האתיקה של הסובייקט המטפיזי כבר אינה מתאימה לו" (Foucault 1984, 343, 356). אף שאין הוא מציע לראות

¹² דינמיקה זו חלה גם על כינון וטרנספורמציה של זהויות תרבותיות כמו, למשל, ש"ס, שעברה תהליכי הדרה, התנגדות ומאמץ לכונן זהות אותנטית; אולם אין אפשרות לדון בכך במסגרת זו.

ב"אתיקה של עצמי" של היוונים מודל לחיקוי, הוא רואה בגישה היוונית תקדים היסטורי לאתיקה שאינה מסתמכת על הנחת קיומו של סובייקט מטפיזי, או לחלופין על חקר מדעני של העצמי. בין יתרונותיה של אתיקה זו הוא מונה את אופייה הוולונטרי, את השילוב המצוי בה בין ידע למעשה, את התביעה לאיפוק ולשליטה עצמית שעולה ממנה ואת סוג הגבלת החופש המאפיין אותה – הגבלה אוטונומית ופלורליסטית יותר והרסנית פחות מזו המודרנית. פוקו מגדיר גישה זו כגישה אמנותית במהותה, הרואה את העצמיות כמושא של פעילות מעצבת, מעין אסתטית. "מהרעיון שעצמיותנו אינה נתונה לנו [כתכונה אנושית מהותית], יש לדעתי רק תוצאה פרקטית אחת: עלינו ליצור את עצמנו כיצירת אמנות" (שם, 350, 352).

הניסיון של פוקו לתאר את היחס לעצמי בתחום האתי כ"אסתטיקה של קיום" עורר ביקורת רבה.¹³ אין ספק שהשימוש באנלוגיה אסתטית בהקשר זה מעורר קשיים תיאורטיים ופרקטיים ניכרים, אך ודאי שאין לפרש אותו כהמלצה לנקוט גישה א-מוסרית אגואיסטית או מופנמת לחיים. ראשית, המודל האסתטי של פוקו (בשונה אולי מזה של ניטשה) מוצג כניגוד של המודל המדעני (scientific), ובא לערער על המעמד המרכזי שתופס המודל המדעני בתחומי הפרשנות של ההווה האתית. שנית, יש לזכור שעל פי תפיסת הסובייקט של פוקו, העצמי אינו נתון קוהרנטי ויציב, אלא נמצא בתהליך מתמיד של התארגנות מחדש, בתוך המסגרת הרחבה של יחסי כוח חברתיים ושל הצורך להתמודד עם פרקטיקות סותרות. מדובר אפוא בדאגה ל"העצמי" או גם של העצמי ולא בדאגה לעצמי נתון (care of the self and not care of my self). האנלוגיה האמנותית מאפשרת להאיר את הפן היצירתי, הפרקטי והמתגלה לעין הציבורית של תהליך שינוי וכינון הסובייקטיביות, ואת העבודה הנמשכת והמושכלת על הרגשות וההנאות שתהליך זה מזמן (Foucault 1985, 252–253). שלישית, כמו האמן, שאינו בורא יש מאין אלא פועל מתוך המובן מאליו הנורמטיבי וחורג ממנו, כך גם החופש של כינון העצמי איננו חופש בלתי מוגבל נוסח סרטור, אלא חופש שנוגד ונוצר באינטראקציה עם יחסי כוח, חופש התלוי במשאבים של יכולת, של מוטיבציה ושל מודעות חברתית-תרבותית פרקטית. יתרה מזו, אם נשפוט לפי הראיונות המאוחרים עם פוקו, משאבים אלה כוללים את הדאגה לאמת, "שרק באמצעותה אנו דואגים לעצמנו"; הדאגה לאמת חשובה לנו בתרבות המערבית אף יותר מן העניין בעצמי (Foucault 1994, 15). היא באה לידי ביטוי, למשל, באותה דאגה לאמירת האמת האתית, שסוקרטס הפעיל לגבי עצמו וראה כמשימת חייו להביא אחרים להפעיל כלפי עצמם,¹⁴ והיא מתבטאת גם כיום במחויבותנו להיאבק בתוצאות השתלטנות של "משחקי האמת" שלנו רק באמצעות "משחקי אמת" אחרים (שם). תיאור זה של הפרקטיקה של הדאגה לעצמי במונחים של מחויבות אתית לדאגה לאמת מסייע להבחין, לפחות באופן תיאורטי, גם אם לא תמיד באופן מעשי, בינה לבין

¹³ לסוג זה של ביקורת ראו, למשל, Wollin 1986, 84–85.

¹⁴ לתיאור מפורט של דיונו של פוקו בסוקרטס, ראו Flynn 1994, 102.

פרקטיקות אחרות שהתרבות המודרנית מציעה ליחיד תחת הכותרת "דאגה לעצמי", שאינן אלא צורות נסתרות של נרמול (Foucault 1984, 362). ורביעית, אפשר לפרש את פוקו כמי שטוען טענה פסיכולוגית פרגמטית: היות שכיום פחת כוח החיוב או השכנוע של התביעה לציית לכללים ולעקרונות, והיות שתהליכי עיצוב הסובייקטיביות מכוונים כיום בידי הטכנולוגיות הדיסציפלינריות, הרי הוא מציע להשתית את תחושת הראוי האתית של היחיד על מה שאפשר אולי להגדיר בלשון פסיכולוגית כ"מוסריות המעוגנת בזהות", במובחן ממוסריות של חובה. פוקו מציע לעודד את השאיפה של האדם (והילד) לשלוט בכינון עצמיותו כך שעצמיות זו תהיה, כפי שהציעו היוונים, טובה/יפה ומחויבת לאמת במידה מספקת, בעיני עצמו ובעיני אחרים.¹⁵ נראה אפוא שפוקו מייחס ערך מוסרי לטיפוח עמדה של ביקורתיות המוזנת על ידי חשיבה רפלקסיבית גנאלוגית. חשיבה מעין זו באה לידי ביטוי מובהק ואינטנסיבי ב"דאגה לעצמי" של הפילוסוף או האינטלקטואל, אך בעיקרון היא יכולה להיות נחלתו של כל אדם ובכל תחום (Foucault 1984, 388; 1994, 13). להערכה גבוהה זו של החשיבה הביקורתית הגנאלוגית יש כמובן השלכות חשובות בתחום החינוך.

תחום משנה נוסף של הפרקטיקה האתית הוא היחס של העצמי לאחר, שלגבי רבים הוא גרעינה של ההתנסות המוסרית. היחס לאחר כמעט שאינו זוכה לניתוח מפורט במשנתו של פוקו והוא אף מזהיר במפורש, בעקבות היוונים, שהדאגה לעצמי היא בעלת קדימות מוסרית ואונטולוגית לדאגה לאחר (Foucault 1988, 7, 20). השקפה זו עוררה ביקורת רבה, בייחוד מצד הוגים פמיניסטיים, והיו שטענו שהיא מפקיעה את האתיקה של פוקו מתחום המוסר.¹⁶ ואמנם, לכאורה, קשה להסכים עם השקפה מעין זו, אולם ראוי לבחון אותה לאור הצהרותיו של פוקו ובהקשר הכולל של משנתו. בדיונו באתיקה של היוונים טוען פוקו כי "הדאגה לעצמי היא אמנם אתית כשלעצמה, אך היא גם מחייבת יחסים מורכבים עם אחרים, בה-במידה שאתוס זה של חופש הוא גם דרך של דאגה לאחרים" (שם). יתרה מזו, הוא מדגיש שהטרנספורמציה של העצמי יכולה להיעשות רק באינטראקציה עם אחרים, ומזכיר את חשיבות העזרה המושטת לצורך זה מידי חבר, יועץ או טיטור, ואת המחויבות ההדדית הנובעת מכך (שם, 48, 54). ואולם, הוא נמנע מקביעה בנוסח לוינס, שלפיה קיימת אחריות חד-סטרית ופרה-רפלקסיבית של היחיד כלפי התביעה שהזולת מעלה, ונראה שקביעה או נקודת מוצא טרנסצנדנטית מעין זו אינה עולה בקנה אחד עם עמדתו.

מה שבכל זאת משתמע לדעתי ממשנתו בהקשר זה הוא הטענה, שפרקטיקה של חשיבה ביקורתית גנאלוגית עשויה להוביל לגישה נדיבה, פתוחה ופלורליסטית כלפי האחר. ראינו שפוקו מצפה מן הפילוסוף שיבטא אחריות אתית בחקירה האינטלקטואלית, ונראה לי שניתן להפיק מכאן המלצה כוללת יותר, הנוגעת לחיבור שבין המימד האפיסטמי למימד האתי. התפיסה הגנאלוגית כפן של העבודה על העצמי מובילה "מאליה" לגישה נדיבה

15 Foucault 1985, 28. לדיון בסוג זה של מוסריות מהיבט פסיכולוגי וחינוכי, ראו ניסן 1999.

16 לביקורת מהיבטים אלו ראו, למשל, McNay 1992, 163–164; וכן אופיר 2000, 263.

ומפויסת כלפי האחר. ההכרה באופי הקונטינגנטי, המכוון ותלוי-יחסי-הכוח של הזהות העצמית ושל זהויות מבוססות בכלל; הבנת מעמדן ההיסטורי והלא-הכרחי של אבחנות דיכוטומיות מבוססות בין זהות לאחרות, בין נורמלי לבלתי נורמלי, בין טוב לרע; המודעות ליחסי ההדרה, ההנגדה והתלות ההדדית המתקיימים בין זהויות – כל אלה מזמנים גישה סובלנית לריבוי של נקודות מבט ומקדמים נכונות לביקורת עצמית ויחס של כבוד לאחר, כיריב ולא כאויב. מבחינה חברתית הם יוצרים אפשרות (אולי רק כאוטופיה) לכוון דו-קיום עם האחר התורן על בסיס דיאלוג אגוניסטי שיש בו הדדיות תוך יריבות, ולא על בסיס של ציפייה להרמוניה רציונלית, לקונסנזוס אידיאולוגי או לסובלנות ליברלית, שהיא פסיבית בלבד.¹⁷ אין ספק שההמלצה לטפח גישה גנאלוגית כזו היא "תרופה" יפה למעטים ולבוגרים יותר, אולם דומני שיש בה כדי להעניק משמעות עכשווית לטענה של פוקו, ואולי גם של ניטשה,¹⁸ שהאטום של הדאגה לעצמי, שהוא אתוס של חופש, כולל את הדאגה לאחרים ויוביל אליה מאליו (Foucault 1984, 371; 1994, 8–9). בעיקר יש בגישה הגנאלוגית הזו כדי להציע פרשנות מחודשת למאמץ הפדגוגי לטפח חשיבה ביקורתית גנאלוגית בבית הספר, נושא שיידון להלן.

ג. התנגדות, פתיחות לאחר ודאגה לעצמי

האם אפשר להפיק ממשנתו של פוקו, ובייחוד מהעמדה האתית שתוארה לעיל, דימוי של מעשה חינוכי אלטרנטיבי ואסטרטגיה של שינוי? על אף הזהירות המתבקשת, כאמור, בכל ניסיון לייחס לפוקו המלצה קונקרטיית בתחום הנורמטיבי, ולמרות המודעות לשבריריות או שמא לפרדוקסליות המאפיינת ניסיונות לחולל רפורמה מהותית בתנאי היסוד כפי שפוקו מתאר אותם, נראה לי שניתן בכל זאת לחשוב על שינויים אפשריים בעשייה החינוכית הנוכחית, התואמים את הלך הרוח שבא לידי ביטוי בגישה האתית-פוליטית שתוארה לעיל. אתייחס בקצרה לארבעה שינויים כאלה: 1. הגברת המודעות ליחסי כוח שתלנניים בבית הספר וחיוב ההתנגדות להם; 2. בחינה מחדש של איכויות החשיבה הביקורתית ושל תנאי טיפוחה; 3. דימוי אלטרנטיבי של תפקיד המורה ומעמדו; 4. הצבת הדאגה לעצמי של התלמיד כמושא לתשומת לב פדגוגית.

¹⁷ להצגת עמדתו החברתית של פוקו כדיאלוגית, ראו Falzon 1998, 108 וכן Connolly 1998, 108.
¹⁸ למרות הביקורת שניטשה מפנה כלפי ערכים כמו רחמים או חמלה, הוא מתאר את היחס האצילי והנדיב כלפי האחר כפן של האישיות בעלת העוצמה החיובית, ואף מציג את הסמכות החינוכית ברוח זו (שיינברג 1996, 300).

1. התנגדות

מתיאור בית הספר כאתר דיסציפלינרי נובעת, כפי שראינו, ביקורת קשה כלפי התפקיד שממלא בית הספר וכלפי הנהגים השוררים בו. עם זאת, אין להסיק מן הדברים שנאמרו עד כה מסקנה שמרנית, שלפיה "אין מה לעשות", שהרי כל ניסיון לשינוי מועד ממילא לכישלון. על פי האתיקה של פוקו המאוחר, אפשר בהחלט לעורר בקרב מורים (וגם בקרב תלמידים) מודעות לתפקיד הדיסציפלינרי שנוהגי בית הספר ממלאים, למיקומם-הם במערך יחסי הכוח/ידע, לפוטנציאל ההתנגדות המצוי ברשותם ולאחריותם לתוצאות של הפעלת הכוח.

אחת הדוגמאות בהקשר זה היא סירובם של אנשי חינוך להזדהות באופן עמוק עם קטגוריות הסובייקט המיוצרות במדעי האדם ומהוות מסד תיאורטי לנוהלי הארגון של בית הספר. גם אם אי-אפשר כיום להימנע לגמרי משימוש במינהל מדעני מקטלג, בנוסח ילדים "מחוננים" או "בעלי קשיי למידה", הרי יש לזכור שאין מדובר בתכונות טבעיות אלא בתצורות של כוח/ידע, שמעמדן האפיסטמי מפותק ושסכנתן מבחינת קיבוע האישיות מרובה. ההתנערות שחלה בארץ בסוף שנות השמונים מן החלוקה של תלמידים לטעוני טיפוח ולמבוססים (או לכשירים ללימוד מקצועי אל מול כשירים ללימוד עיוני), והארגון מחדש של הלמידה בכיתות הטרונגניות ואינטגרטיביות,¹⁹ שיקפו לא רק שינויים ביחסי הגמוניה פוליטיים, אלא גם התנגדות פרופסיונלית (אינטואיטיבית ורפלקסיבית כאחת), המכירה בהכפפה ובמשטור של האינדיבידואליות שהיו כרוכים בחלוקה זו. התנגדות זו היתה מודעת לערך החיובי והמפרה שעשויים התלמידים להפיק מן השונות ומן המפגש עם האחר העדתי.²⁰

תחום פוטנציאלי נוסף של מאבקי כוח ושל התנגדות הוא תחום היחסים מורה-תלמיד. הפרקטיקה הפדגוגית מזמנת מעצם טבעה יחסי כוח והשפעה חד-כיווניים ובלתי סימטריים, וזאת בנוסף להכפפה המערכתית המוכנית. נראה שדווקא בתחום זה עמדתו של פוקו מתונה ואולי אף שמרנית:

איני רואה היכן טמון הרוע אם בפרקטיקה של מישוהו, היודע יותר מן האחר במשחק אמת מסוים, הוא אומר לו מה הוא חייב לעשות, מלמד אותו, מעביד לו ידע, מקנה לו מיומנויות. בפרקטיקות אלו, שבהן הכוח אינו יכול שלא למלא תפקיד, הבעיה היא לדעת כיצד להימנע מתוצאה של שתלטנות, שתכפיף ילד לסמכות שרירותית וחסרת תועלת של מורה, או אף תכפיף סטודנט למרותו של פרופסור מעליב וסמכותי. אני חושב שיש להציג בעיות אלה במונחים של כללי חוק, של טכניקות של יחסי ממשל ואתוס, של פרקטיקות של עצמי ושל חופש (Foucault 1994, 18, ההדגשות שלי).

¹⁹ לתיאור האפשרויות הנפתחות על ידי הוראה בכיתות הטרונגניות ואינטגרטיביות, ראו רון 1990; לתיאור ביקורתי של התיאוריה והמדיניות של הטיפוח, ראו סבירסקי 1990.

²⁰ מגמה דומה ניכרת כיום לגבי תלמידים בעלי קשיי למידה ואפילו לגבי תלמידים חריגים; שילובם במסגרת הכיתה הרגילה נחשב היום לצעד רצוי, אך הוויכוח בנושא עדיין בעיזמו.

החיוב שבתהליך הקניית הידע, ואף הא־סימטרייה שביחסי הסמכות בין מורה לתלמיד, אינם כשלעצמם אקט של שתלטנות כלפי התלמיד. רק כאשר יחסי ההוראה כרוכים בהעצמה של סמכות בלתי רלוונטית ויחסי הכוח אינם הפיכים, כלומר אינם מאפשרים לתלמיד לנקוט עמדת סובייקט בתהליך הוראה דיאלוגי, הם נעשים שתלטניים ופסולים מבחינה מוסרית וקוגניטיבית. פוקו עצמו היה מרבית שנותיו מורה באקדמיה, ואף על פי שניתנה לו האפשרות לא הביע התנגדות להסדרים המסורתיים הרווחים ואף ידע להשתמש בשפת המערכת לקידום העדפותיו.²¹ דומה שאת המסר הביקורתי המצוי בעבודתו ביטא בתוכני הרצאותיו ובסגנון החשיבה האקסטטי והדיאלוגי שלו (Foucault 1984, 381). אולם מה שניתן לעשות במסגרת האקדמיה קשה הרבה יותר לביצוע במערכת הבית־ספרית, שבה הניגוד בין מסר ביקורתי דיאלוגי לבין גישה פדגוגית שמרנית הוא בעייתי הרבה יותר.

החשיפה של יחסי כוח שתלטניים אינה מתמקדת רק ביחסים שבין המורה לתלמיד. מחקרים כמו של גור (Gore 1998, 231) ושל קינג (King 1997), המסתמכים על תפיסת הכוח של פוקו, מסייעים לחשוף ולמפות את ה"מיקרו־פיזיקה" של יחסי כוח/ידע שתלטניים, המופעלים לא רק מצד מורים כלפי תלמידים אלא גם מצד תלמידים כלפי מורים, מצד הורים ומנהלים, וכן מצד גורמים סביבתיים, כמו למשל מבנה הלימודים וארגון ההוראה. מחקרים אלה מתארים לא רק את האופן שבו הטכנולוגיות הדיסציפלינריות פועלות אלא גם את הדרכים שבהן ניתן, בעזרת יוזמות מזעריות ומאבקים מקומיים, למתן ואף להביא ל"היפוך" של השפעתן. אפשר להראות כיצד השימוש הדיסציפלינרי בזמן בבית הספר, המתבטא במערכת השעות, במועדים קצובים למקצועות השונים ובמערכי השיעורים, או השימוש הדיסציפלינרי בחלל, יכולים להפוך למוקד של מאבק המזמן אפשרויות חדשות ופוריות למורים ולתלמידים (King 1997, 186).

מוקד נוסף של התנגדות בבית הספר הוא האופן שבו נבחרים ונלמדים תוכני הדעת השונים בתוכנית הלימודים. לאחרונה היינו עדים למאבק הציבורי שהתנהל על אופן הצגת ההיסטוריה בספרי הלימוד, בעקבות פרסומם של ספרים המושפעים ממפעלים הפרשני של מי שמכונים "היסטוריונים חדשים" או "פוסט־ציונים". לגופו של עניין, פוקו היה ודאי מברך על הכוונה לתת ביטוי לקול הפלסטיני שהודחק בטקסטים הציוניים ההגמוניים, ועל הניסיון ליצור מודעות בקרב התלמידים לדילמה של הכיבוש. הוא היה גם רואה בהצלבת הגירסאות ההיסטוריות הזדמנות לחשוף בפני התלמידים את "הפוליטיקה של האמת" ואת הדינמיקה של כינון הזהות באמצעות האחר, והזדמנות לעורר אותם לחשיבה מורכבת יותר. ואולם, מה שחשוב לענייננו אינו רק נושא המאבק, אלא העובדה שמאבק זה התנהל במידה רבה "מעל לראשיהם" של המורים והתלמידים, על ידי פוליטיקאים ואקדמאים מסוגים שונים, וכמעט שלא חדר למערכת החינוך עצמה. רבים מבין העוסקים במעשה החינוך

²¹ לתיאור עבודתו של פוקו כמורה באקדמיה ראו Eribon 1991; לדיווח עצמי על התלבטויותיו ביחס לחלקו במרד הסטודנטים, ראו Foucault 1977, 223.

אינם מודעים לביקורת הפוסטמודרנית והפוסט-ציונית, או שהם נוטים להסתייג ממנה, לעתים בזעם ובחרדה, ולראות בה גורם הרסני.²² מבחינה זו, יש אולי צדק מסוים בטענתו של גבריאלי דהאן ש"כיבוש" המורה והתלמיד בבית הספר הישראלי הוא בפועל כיבוש מוחלט (דהאן 1997, 99). תרומתו של פוקו היא לדעתי באזכור ש"כיבוש" זה איננו כורח המציאות: ניתן לעורר את מודעות המורה לתוצאות של יחסי הכוח שהוא מפעיל, לאפשרות המצויה בידו להתנגד ולקבוע עמדה של סובייקט (אוטונומי) בהתמודדות עם בעיה זו ולקיים בעבודתו פרקטיקה ביקורתית של דאגה לעצמי, כמתואר להלן.

2. חשיבה ביקורתית

בעשור האחרון מתעוררת התעניינות פדגוגית רבה בארץ ובעולם בנושא של פיתוח חשיבה ביקורתית בקרב בני הנוער. התעניינות זו באה לידי ביטוי בספרות הענפה הנכתבת בנושא (הרפז 1996), בפרויקטים שונים שמטרתם לטפח חשיבה ביקורתית (למשל, אלה הנערכים במכון ברנקו וייס), ובתמריץ האידיאולוגי שמקבלת יוזמה זו מהתרחבות הזרם הרעיוני-חינוכי המכונה "פדגוגיה ביקורתית".²³ תרומתו החיובית של פוקו לדיון הפדגוגי בנושא מצויה לדעתי בשני מישורים: במישור התיאורטי, בהציבו תפיסה אלטרנטיבית לזו הליברלית וגם לזו של התיאוריה הביקורתית בדבר הגיונותיה של פילוסופיה והיסטוריה ביקורתיות; ובמישור הפרגמטי, בכך שתיאר והדגים את איכויותיה של העמדה הביקורתית ושל תנאי האפשר של כינונה בנסיבות ההווה.

בספרות החינוכית נהוג להבחין בין שתי משמעויות של המונח חשיבה ביקורתית. האחת היא משמעות טכנית, הנוגעת ליכולת להסתייע במיומנויות ובכללים המשמשים כלים לבחינת החשיבה בתחום יעד מסוים. זוהי חשיבה ביקורתית מובנית, המקבלת כנתון את התוקף של אמות המידה של הביקורת. המשמעות השנייה, הרחבה או ה"חזקה" יותר, מציינת "סוג של יחס ביקורתי לעולם" (פול 1996, 139), ואף "תכונה של אישיות" (לם 1996, 25). נראה שעיקר עיסוקו של פוקו הוא בחשיבה הביקורתית במשמעותה השנייה. תרומתו לדיון הפדגוגי בנושא זה מצויה, לדעתי, בתביעה להציג את תחומי הידע הנלמדים כמשחקי אמת, ובתיאור החשיבה הביקורתית כמונחים של יכולת גנאלוגית ופרקטיקה של דאגה לעצמי.

ההגדרה של תחומי הידע הנלמדים בבית הספר כמשחקי אמת נושאת משמעות פדגוגית והיא שבהוראה ובלמידה של תחום ידע מסוים דרושה לא רק בקיאות בתכנים, במיומנויות ובכללים של התחום, אלא גם שליטה ב"שיח", היינו מודעות למימד ההיסטורי ותלוי-ההקשר של תהליך ייצור הידע, והבנה של המורכבות השרירותית המאפיינת את הכללים של משחק האמת בתחום. הבנה מעין זו חיונית לא רק מבחינה אפיסטמית, כפי

²² הכללה זו מסתמכת על ניסיוני בעבודה עם סטודנטים ועם עובדי הוראה בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים. קוצר היריעה אינו מאפשר להביא סימוכין מן הכתובים.

²³ לתיאור הרקע התיאורטי והפרקטיקה של הפדגוגיה הביקורתית ראו, למשל, גובר 1996.

שפוקו טוען, אלא גם מבחינה פדגוגית. היא מאפשרת למורה להיות גמיש בדרך הוראתו, לאלתר בגבולות הנתונים ולהתאים את הסבריו לצרכים הדיפרנציאליים של התלמידים השונים. מבחינת התלמיד, יש כאן הזמנה להתייחס לתהליך הלימוד כאל "הרפתקה מתקנת", שבה הדגש מושם לא (או לא רק) על הפנמת ידע מוגמר ו"אבסולוטי", על שינון וחקיו, אלא גם על הבנה של דרכי ייצור הידע ופירוקו, על מודעות לגבולות השיח ולריבוי הפרשנויות, על חקר שגיאות, העלמות ומיסטיפיקציות, ועל המאמץ לתיקון.²⁴ גישה מעין זו, החושפת את המכניזמים של ייצור הידע, מסייעת להפוך את תהליך ה"אובייקטיביזציה" של הסובייקט באמצעות הדעת המקודשת לתהליך המזמן לתלמיד אפשרות לכונן (מחדש) את הסובייקטיביות שלו, היינו לקיים פרקטיקה של דאגה לעצמי.

היישום הדידקטי של גישה ביקורתית מעין זו יכול לבוא לידי ביטוי בצורות שונות: למשל, הצגה של גופי הידע כתצורות היסטוריות והדגמה של המאבק בין משמעויות מסורתיות למשמעויות חדשות בפרשנות של טקסט; הקניית כלים לניתוח צורות שונות של פוליטיזציה של תהליכי יצירת הדעת, כולל נכונות להטיל ספק במה שמוגש בספר הלימוד כאמת; טיפוח גישה "דיאלוגית", בניגוד לגישה "פולמוסית", בדרך הלימוד, הבדל המתבטא לדידו של פוקו "במסוריות שלמה הנוגעת לחיפוש אחר האמת וליחס לאחר" (Foucault 1984, 381); והצבה של הוראת ההיסטוריה והמתודה הגנאלוגית במקום גבוה בסדר העדיפויות של תוכנית הלימודים וההוראה. אם ההחלטה (שנשקלה בעבר) לבטל את בחינת הבגרות בהיסטוריה מעידה על פיחות במעמדה של הוראת ההיסטוריה — במונחים של המערכת (ולא במונחי של פוקו) — הרי פוקו יראה בכך צעד שגוי.

בסעיף קודם הועלתה הטענה שפרקטיקה ביקורתית גנאלוגית בשילוב עם עבודה על העצמי עשויה להוביל לגישה נדיבה ופתוחה כלפי האחר החברתי-תרבותי. אם אמנם יש ממש בטענה זו, אפשר להחיל אותה גם על סוגיית החינוך לרב-תרבותיות. כפי שראינו, משנתו של פוקו מספקת גיבוי תיאורטי לדרישה להנהיג מדיניות רב-תרבותית בחינוך, אולם חשוב להדגיש שפוקו איננו פלורליסט מן השורה. הקטגוריות שלו חוצות זהויות, והתביעה העולה ממשנתו עוסקת יותר בצורך לפרוץ ולהגמיש זהויות מקובעות מאשר בצורך להעצים מבחינה פוליטית וחינוכית זהויות שוליים קיימות — "להיעשות ולא להיות הומוסקסואל". כדי לפרוץ זהויות מקובעות ולהגמישן, כדי למתן את ההסתגרות והאלימות כלפי האחר הפנימי ובייחוד כלפי האחר החיצוני, שהפכו ללחם חוקנו, יש להפנות קודם כל מבט ביקורתי, מרוחק אך "נדיב" כלפי העצמי שלנו (האישי והקבוצתי), להתעמת מתוך עמדה של פיכחון מפויס עם תביעות האתוס והמיתוסים המכוננים של חיינו, עם השאיפות הסותרות ועם הכישלונות שבעברנו (העצמי כמקרבן ולא רק כקורבן), עם ריבוי הסיפורים המתרוצצים בקרבנו — ועל רקע זה לבחון את האפשרות "לחשוב, להיות ולעשות אחרת ממה שאנו חושבים, הווים ועושים" (פוקו 1997, 92). הדגש בחינוך לרב-תרבותיות

24 לרעיון דומה בלבוש מודרניסטי ראו Postman 1996, 114ff.

צריך אפוא להיות, על פי תפיסה זו, לא על רטוריקה (ליברלית) בדבר מחויבות לכבוד האדם, וגם לא רק על יצירת תנאים למפגש בלתי אמצעי עם האחר ועם תרבותו במאמץ להפיג את זרותו,²⁵ אלא על טיפוח הנכונות והיכולת האינטלקטואלית והרגשית לחשוב באופן גנאלוגי. חשיבה גנאלוגית כזו תאפשר להבין את הדינמיקה של תהליכים היסטוריים המכוננים את הזהות העצמית כנבדלת וכעדיפה; היא תאפשר לבחון, מתוך עמדה של ריחוק היסטורי, את הנחות היסוד ואת הערכים המצויים בבסיסן של עמדות חברתיות ותרבותיות, ובדרך זו להתנער בהדרגה ממה שצבי לם מכנה "השוביניזם התרבותי הראשוני" (לם 2000א, 21). אין ספק שבנסיבות הנוכחיות – כאשר בישראל מתעצמת תחושה של מלחמת קיום – זוהי משימה קשה במיוחד, אבל כאן ניתן אולי לשאוב עידוד מההגדרה העצמית של פוקו כפסימיסט אקטיבי. המודעות לכך שסיכויי ההצלחה מועטים ומקוטעים אינה צריכה להניא אותנו מאותה "עבודת נמלים" אינטלקטואלית, שתתפרש על פני כל תחומי ההוראה ותזמן פרקטיקה ביקורתית, כפי שתואר לעיל. דוגמאות מקומיות של פרקטיקה מעין זו הן למשל בתי ספר מעורבים מסוגים שונים, ששורדים כיום כנגד כל הסיכויים, או פרויקטים קצרי-טווח ברוח הפדגוגיה הביקורתית, כמו אלו שמדווחים עליהם למיש ופלדש (1997, 129). פרויקטים אלה – הקשובים למוקדי עוול מקומיים, מגלים העזה אינטלקטואלית ונורמטיבית ומובילים את התלמידים ואת המורים לתשואל עצמי ולחשיבה מורכבת יותר – מבטאים, לדעתי, בתחום החינוך, את הלך הרוח הפילוסופי והאתי העולה ממשנתו של פוקו.

3. תפקיד המורה

מן התפיסה שנדונה לעיל עולה דימוי של ההוראה שעשוי אולי להשיב מקצת מכבודו האבוד של המורה, אשר בעידן של ערעור סמכויות והעדר מטרות מוסכמות יש המעריכים את פעילותו כ"כרוניקה של כישלון ידוע מראש" (תמיר 1995, 425). פוקו היה אולי שותף להערכה זו, אולם מסיבות שונות לחלוטין. כישלון תפקידו של המורה נעוץ לדידו לא בהעדר מטרות מכוונות וגם לא במשבר סמכות, אלא, כאמור, בממדי ה"כיבוש" שלו בידי המערכת הדיסציפלינרית. פוקו, כפי שראינו, היה אחד מגדולי המתריעים מפני הסכנות של כיבוש זה, ואולם אם לשפוט לפי כתביו המאוחרים, הוא נמנה גם עם אלה המצביעים על האפשרות להתנגד לו. דווקא בתקופה זו, שבה הסובייקטיביות של היחיד מכווננת וממושטרת במידה כה רבה בידי הכוחות של המערכות הדיסציפלינריות (המדינית, הכלכלית והתקשורתית), יכול המורה – כיחיד או כחבר בקבוצה וולונטרית – להפעיל כוח נגדי לכוחות אלה באמצעות הפרקטיקה שלו. מודעות לתפקידו כסוכן סוציאליזציה ולמחיר שתפקיד זה גובה בהגבלת החירות מאפשרת למורה, באופן מקוטע ובהתאם לנסיבות, לממש ולהדגים בתחום ההוראה שלו אסטרטגיה של חופש והתנגדות. נראה שכמו סוקרטס בזמנו, ואולי גם כמו

²⁵ גם בתוכנית הלימודים הנוכחית נעדרת התייחסות למורשת של ערביי ישראל, שלא לדבר על מגמה להיכרות עם התרבות המוסלמית.

ס. יזהר בזמנו,²⁶ פוקו מצביע על האפשרות לחלץ את הפרקסיס של ההוראה מן החינוך הנורמטיבי/המנרמל, ולמצות את פוטנציאל ההתנגדות שפרקסיס זה מזמן. הד לרעיון זה אפשר למצוא אולי בכתבים המתעדים את הקורסים האחרונים שהעביר פוקו בקולז' דה-פרנס. בקורסים אלה, פוקו מתאר את סוקרטס כמי שממלא שני תפקידים חברתיים, זה של מורה טכנאי וזה של דובר אמת אתית (ethical parrhesiast) (Moss 1998, 104). פוקו מודע היטב למרחק שבין עולם המושגים החברתי של היוונים לזה שלנו, אך הוא בהחלט משתמש בהשוואה עם העולם היווני כדי לעורר חשיבה על חלופות אפשריות לגבי ההווה. בהקשר הנוכחי, החלופה תהיה אולי חשיבה על מקצוע ההוראה כמונחים של טכנאות (techne) מחד גיסא, ובמונחים של פרקטיקה של אמירת אמת אתית, מאידך גיסא. כטכנאי, על המורה ללמד את הידע המוסכם ולהתוודע לתוצאות של הניסיון הפרקטי המצטבר בתחום הידע הדידקטי. ואולם, כמי שממלא או עשוי למלא גם תפקיד של "אומר אמת אתית" (במשמעות של הדאגה לעצמי שנדונה לעיל), יש לו מחויבות אתית להכיר ולחשוף בפני תלמידיו את "הפוליטיקה של האמת" ואת המכניזמים של ההכפפה המצויים בתקופתנו ובסביבה הקרובה. זהו תפקיד הדורש אמנם כישורים והכשרה גבוהה, אך הוא נראה לי יומרני פחות ופרגמטי יותר מן התפקיד של "משחרר" המחויב לתיקון חברתי, או לחלופין מן התפקיד של "אינטלקטואל משנה מציאות", שהפדגוגיה הביקורתית מייצגת למורה.²⁷

4. הדאגה לעצמי

אסטרטגיה נוספת, שעשויה לדעתי לסייע להגברת יכולתו של התלמיד לנקוט עמדת סובייקט אל מול מערך הכוחות הדיסציפלינריים, היא יצירת מסגרת של התייעצות פרטנית וולונטרית עם המורה או עם "אחר" משמעותי מחוץ לגבולות הלימוד בכיתה. זוהי אפשרות בעייתית הן מבחינה פרקטית והן מבחינה תיאורטית. מבחינה פרקטית, יש סבירות גבוהה ששיקולים כלכליים ופרסונליים ימנעו ביצוע של תוכנית כזו בתנאים הנוכחיים. מבחינה תיאורטית, קיימת הסכנה שכל ניסיון למסד סיוע מעין זה בתוך המרחב החינוכי הקיים עלול להפוך עד מהרה לערוץ נוסף של הכפפה דיסציפלינרית ומשטור של האינדיבידואליות. הביקורת שפוקו מפנה כנגד יחסי הכוח השתלטניים בתחום הפסיכיאטריה והייעוץ החינוכי כוחה יפה גם בהקשר זה (Foucault 1980).

אף על פי כן, נראה לי שאפשרות מעין זו ראוי שתישקל. מדובר במסגרת של ייעוץ פרטני לא פרופסיונלי, שההזדקקות לה היא וולונטרית, ושבה מורה או תלמיד בוגר מסייע לילד המתבגר "לקחת צעד לאחור", ומעודד אותו להתבונן באופן רפלקסיבי בעצמיותו ובהשפעות השונות המופעלות עליו. התייעצות מעין זו תסייע לתלמיד להתוודע לעמדות

²⁶ ס. יזהר, שהתנגד אף הוא להצבת מטרות ערכיות לחינוך, יצא בהצהרה למורים "למדו אל תחנכו" (דבר, 1.1.1988), אך עמדתו נראית לי רומנטית, וחסרה בה התודעה של פוקו על משטור האינדיבידואליות.

²⁷ לתיאור תפקיד המורה כמונחים אלה ראו פרייה ושור 1990, וכן Giroux 1988. לביקורת היעדים והפרוגרמה של הפדגוגיה הביקורתית מזווית זו, ראו גורזאב 1996, 79; וכן Giroux 1988.

הסובייקט שלו בתחום המיני או החברתי, תבחן צורות שונות של הכפפה בתחומים אלה, תציג בפניו אפשרויות נוספות של ארגון תוכנית חיים, של כלכלת אנרגיות ושל עיצוב היחס לאחר, ותעודד אותו לתפוס יתר שליטה והנהגה גם בתחומים אלה. את הלך הרוח הביקורתי המתבקש בהתייעצויות אלו אפשר אולי לתאר בעזרת השאלות שפוקו מציע לאינטלקטואל הקונקרטי לשאול את עצמו, במאבקי נגד טכנולוגיות ההכפפה המודרניות: מי מחליט בשבילי? מי מתכנת את תנועותיי ואת סדר יומי? מי או מה מונע ממני לעשות דבר אחד ואומר לי לעשות דבר אחר? כיצד מתקבלות ההחלטות שקובעות את חיי? (Foucault 1998, 31). אלה הן שאלות פילוסופיות, אולם הן יכולות להישאל על ידי כל אדם הנמצא בתהליך של התמודדות עם זהותו. אולי דווקא בעידן הנוכחי, כאשר לבית הספר יש שותפים מיומנים כמו האינטרנט והטלוויזיה בתפקיד השעתוק של הידע, הוא יוכל להתפנות גם לתפקיד "חתרני" אינטימי מעין זה. אפשר, למשל, לדמות בית ספר שאיננו רק בית ספר "חשוב" אלא גם בית ספר "תומך", שבו חלק, ואולי אף חלק נכבד, מזמנו של המורה יוקדש לזמינות לשיחות עם תלמידים וקבוצות, היינו למתן ייעוץ פרטני, בנוסח היועץ או הידיד היווני, בתחומי התנסות אישיים וחברתיים.

דומני שדי בדוגמאות שהבאתי בחלקו האחרון של המאמר כדי להעיד על כך שתרומתו של פוקו לשיח החינוכי אינה מתמצית בלשון הביקורת, אלא נוגעת גם ללשון האפשרויות. תרומה זו אמנם חסרה, וזאת משלוש בחינות לפחות. ראשית, היא מרומזת ואינה זוכה לביטוי מפורש, ויש להפיקה מתוך משנתו על דרך ההשתמעות והאקסטרפולציה. שנית, המסד התיאורטי שעליו היא נשענת — מסד שההתייחסות אליו במאמר זה היתה ביקורתית רק במרומז — אינו נעדר קשיים. קשיים אלה נוגעים בין השאר, כפי שצוין, לתפיסה של מעמד הסובייקט, להנהרה של מושג הרציונליות ולתיקוף הנחות היסוד העצמיות שלו. ושלישית, פוקו אינו מתייחס כלל לשאלת תנאי האפשר של המרחב הציבורי-פוליטי שבו התנגדות ודאגה לעצמי כאופציות חינוכיות יכולות להתקיים. נראה שפוקו מניח כנקודת מוצא את קיומה של חברה ליברלית-דמוקרטית, אשר בתוך גבולותיה יכולות להישמע ביקורתו וקריאתו להתנגדות ברמה האינדיבידואלית, לחציית גבולות תרבותיים ולכינון פרקטיקה של דאגה לעצמי. אך מה שמתקבל מבחינה פוליטית כנתון, כמו למשל מכנה תרבותי משותף, מהווה מבחינה חינוכית מושא של שעתוק, ולכן שתיקתו של פוקו בנושאים אלה מהווה חסר גדול מבחינת המחשבה החינוכית, כמו גם מבחינת המחשבה הפוליטית. למרות חסר זה, יש מקום לדעתי לשוב ולבחון את המסר החיובי המצוי במשנתו של פוקו, ובייחוד בכתביו המאוחרים, לגבי החינוך. בכך יש יותר מעשיית צדק פדגוגי עם מפעלו של פוקו עצמו. הדיון במשנתו יכול אולי להראות שאפשר למצוא בתחומי המחשבה והתיאוריה הפוסט-סטרוקטורליסטית והפוסטמודרנית אתוס וכלים פרוגרמטיים, שיזינו את ההתערבות החינוכית בניסיונותיה להתמודד עם הצורך והרצון לחנך לדאגה לאמת, ללא ערך

של אמת. התערבות מעין זו תתבסס אמנם על מודעות גבוהה לסתירות, למקריות, לסכנה המתמדת של יחסי דיכוי והכפפה חבויים ובלתי צפויים, אך גם על ההכרה באפשרות של יחידים לפעול בתוך המערכת לשינוי המצב, להיאבק נגד האיום המובנה על האוטונומיה האישית, ולכונן הוויה אישית וחברתית מגבילה פחות ועשירה יותר.

ביבליוגרפיה

- אופיר, עדי, 2000. לשון לרע: פרקים באונטולוגיה של המוסר, עם עובד ומכון ון ליר בירושלים, תל-אביב.
- גובר, נתן, 1996. "הפדגוגיה הביקורתית במחשבת החינוך של ימינו", עיצוב ושיקום, ערך צבי לם, מאגנס, ירושלים, עמ' 130–147.
- גור-זאב, אילן, 1996. "הנרי ג'ירו: פדגוגיה ביקורתית?" חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי, ערך אילן גור-זאב, מאגנס, ירושלים, עמ' 65–87.
- דה סרטו, מישל, 1997. "המצאת היומיום", תיאוריה וביקורת 10 (קיץ): 15–24.
- דהאן, גבריאל, 1997. "הבלתי אפשרי של החינוך: כיבוש התלמיד בביה"ס האוטונומי", תיאוריה וביקורת 11: 99–120.
- הרפז, יורם (עורך), 1996. חינוך לחשיבה ביקורתית, מאגנס, משרד החינוך ומכון ברנקו וייס, ירושלים. וולצר, מיכאל, 1997. "הפוליטיקה הגלמודה של מישל פוקו", מקרוב 1 (חורף): 116–130.
- לם, צבי, 1996. "חשיבה ביקורתית כמטרה בחינוך", בתוך חינוך לחשיבה ביקורתית, ערך יובב הרפז, עמ' 20–36.
- , 2000א. לחץ והתנגדות בחינוך, ספרית פועלים, תל-אביב.
- , 2000ב. "חינוך רב תרבותי, בין תרבותי — האם יש בזה ממש?" בתוך חינוך בחברה רב תרבותית, ערכה מרים בר לב, האוניברסיטה העברית בירושלים ומשרד החינוך, ירושלים, עמ' 17–22.
- למיש, פיטר, ודבורה פלדש, 1997. "חשיפת בעיות חברתיות באמצעות פדגוגיה ביקורתית", עיונים בחינוך 2 (2): 129–140.
- משרד החינוך, 1994. "הוועדה לבחירה בחינוך" (דו"ח ענבר), ירושלים.
- ניסן, מרדכי, 1999. "ביטויים של רלטיביזם ואינדיבידואליזם בשיפוט מוסרי", ערכים וחינוך לערכים, ערכה מרים בר לב, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.
- סבירסקי, שלמה, 1990. חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים, ברירות, תל-אביב.
- סיגד, אילנה, 1998. "פוסטמודרניזם וחינוך", דפים 27: 7–26.
- עידן, אשר, 1990. "מאינטגרציה לפלורליזם: בעקבות פוקו והברמס", מגמות ל"ג (1): 48–57.
- פול, ריצ'רד, 1996. "ללמד חשיבה ביקורתית במובן החזר, ללכת מעבר לתמונות עולם", בתוך חינוך לחשיבה ביקורתית, ערך יורם הרפז, מאגנס, משרד החינוך ומכון ברנקו וייס, ירושלים, עמ' 132–149.

- פוקו, מישל, 1997. "הנאורות מהי?" הנאורות פרוייקט שלא נשלם? ערך עזמי בשארה, הקיבוץ המאוחד, תל-אביב, עמ' 79–98.
- פרידה, פאילו, ואיירה שור, 1990. פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך, מפרש, תל-אביב. רון, צילה, 1990. "מכיתה הטרוגנית לאינטגרטיבית", עיונים בחינוך ח: 53–54.
- שחר, חנה, 1994. "היבטים חברתיים וחינוכיים של בחירת בית הספר על ידי ההורים", מגמות ל"ו (3–2): 173–184.
- שיינברג, שילה, 1996. "ביקורתו של ניטשה על רוסו: משמעויות חינוכיות", עיצוב ושיקום, ערך צבי לם, מאגנס, ירושלים, עמ' 290–302.
- , 1999. "התנגדות לחינוך לערכים: דגמי שיח ביקורתי מודרני", ערכים וחינוך לערכים, ערכה מרים ברלב, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים, עמ' 45–80.
- תמיר, יעל, 1995. "כרוניקה של כישלון ידוע מראש", החינוך לקראת המאה ה-21, ערך דוד חן, רמות, תל-אביב, עמ' 425–438.
- Adler, Mortimer Jerome, 1982. *The Paideia Proposal*. New York: Macmillan.
- Althusser, Louis, 1971. "Ideology and Ideological State Apparatuses," in *Lenin and Philosophy*. London: New Left Books.
- Barrett, Michele, 1991. *The Politics of Truth: From Marx to Foucault*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron, 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Connolly, William, 1998. "The Ethical Sensibility of Michel Foucault," in *The Later Foucault: Politics and Philosophy*, ed. Jeremy Moss. London: Sage Publications.
- Dearden, Robert Frederick, 1968. *The Philosophy of Primary Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eribon, Didier, 1991. *Michel Foucault*. Cambridge, Mass.: The Harvard University Press.
- Falzon, Christopher, 1998. *Foucault and Social Dialogue*. London: Routledge.
- Flynn, Thomas, 1994. "Foucault as a Parrhesiast: His Last Course at the College de France," in *The Final Foucault*, eds. James Bernauer and David Rasmussen. Cambridge, Mass: The MIT Press, pp. 102–118.
- Foucault, Michel, 1972. *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- , 1977. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Interviews and Essays*, ed. Donald F. Bouchard. New York: Cornell University Press.
- , 1980. *Power Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*, ed. Colin Gordon. Brighton, Sussex: Harvester Press.
- , 1981. "Is it Useless to Revolt?" *Philosophy and Social Criticism* 8: 5–9.
- , 1982. "The Subject and Power," *Michel Foucault Beyond Structuralism Hermeneutics*, eds. Hubert Dreyfus and Paul Rabinow. London: Harvester, Wheatsheaf.

- , 1984. *The Foucault Reader*, ed. Paul Rabinow. Harmondsworth: Penguin.
- , 1985. *The History of Sexuality*, Vol. 2–3. Harmondsworth: Penguin.
- , 1988. *Politics, Philosophy and Culture: Interviews and Other Writings, 1977–1984*, ed. Lawrence Kritzman. London: Routledge.
- , 1989. *Foucault Live: Interviews 1966–1984*. New York: Semiotext.
- , 1991a. *Discipline and Punish*. Harmondsworth: Penguin.
- , 1991b. “Governmentality,” in *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, eds. Graham Burchell, Colin Gordon, and Peter Miller. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 87–104.
- , 1994. “The Ethic of the Care of the Self as a Practice of Freedom,” in *The Final Foucault*, eds. James Bernauer and David Rasmussen, Cambridge, Mass: The MIT Press, pp. 1–20.
- Frazer, Nancy, 1981. “Foucault on Modern Power: Empirical Insights and Normative Confusions,” *Praxis International* 1: 238–259.
- Giroux, Henry, 1988. *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin and Gravey.
- Giroux, Henry, and Stanley Aronowitch, 1985. *Education under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. Massachusetts: Bergin and Gravey.
- Gore, Jennifer, 1998. “Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy,” in *Foucault’s Challenge*, eds. Thomas S. Popkewitz and Marie Brennan. New York: Teachers College, pp. 231–254.
- Habermas, Jurgen, Tomas McCarthy, and Taederick Lawrence, 1987. *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hirst, Paul Heywood, 1974. “Liberal Education and the Nature of Knowledge,” in *Education and the Development of Reason*, eds. Robert Frederick Dearden, Paul Heywood Hirst, and Richard Stanley Peters. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hoskin, Keith, 1990. “Foucault Under Examination: The Crypto-Educationalist Unmasked,” in *Foucault and Education: Discipline and Knowledge*, ed. Stephen Ball. London: Routledge.
- King, Bruce, 1997. “Disciplining Teachers,” in *Learning and Teaching*, ed. Joseph Zajda. Albert Park, Australia: James Nicholas Publishers, pp. 171–189.
- Marshall, James D., 1995. “Foucault and Neo Liberalism: Biopower and Busnopower,” in *Philosophy of Education*, ed. A. Neiman. Illinois: Philosophy of Education Society.
- , 1996. *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- McNay, Lois, 1992. *Foucault and Feminism: Power, Gender, and the Self*. Cambridge: Polity Press.
- Moss, Jeremy (ed.), 1998. *The Later Foucault: Politics and Philosophy*. London: Sage Publications.
- Paton, Paul, 1989. “Taylor and Foucault on Power and Freedom,” *Political Studies* 37: 260–276.
- Peters, Richard Stanley, 1965. *Education as Initiation*. London: Evans Brothers.

- Postman, Neil, 1996. *The End of Education*. New York: Vintage Books.
- Roth, Jafhrey, 1992. "Of What Help Is He? A Review of *Foucault and Education*," *American Educational Research Journal* 29 (4): 683–694.
- Ryan, James, 1991. "Observing and Normalizing: Foucault, Discipline and Inequality in Schooling," *Journal of Educational Thought* 25 (2): 104–119.
- Taylor, Charles, 1986. "Foucault on Freedom and Truth," in *Foucault: A Critical Reader*, ed. David Couzens Hoy. Oxford: Basil Blackwell, pp. 69–102.
- Walkerdine, Valerie, 1990. *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Wollin, Richard, 1986. "Foucault's Esthetic Decisionism," *Telos* 67: 84–85.